

Baumert, Jürgen

Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. Zu den Untersuchungen von Tillmann et al. und Diederich/Wulf

Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 5, S. 761-773



Quellenangabe/ Reference:

Baumert, Jürgen: Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. Zu den Untersuchungen von Tillmann et al. und Diederich/Wulf - In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980) 5, S. 761-773 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-141220 - DOI: 10.25656/01:14122

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-141220>

<https://doi.org/10.25656/01:14122>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 5 – Oktober 1980

I. Thema: Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich

- PETER MARTIN ROEDER Die Sekundarstufe I im Schulsystemvergleich 649
- HELMUT FEND/
RICHARD KLAGHOFFER Durchlässigkeit und Chancengleichheit in unterschiedlichen Schulsystemen. Dargestellt am Beispiel des Flächenversuchs Wetzlar 653
- HELMUT FEND/EICK DREHER/
HANS HAENISCH Auswirkungen des Schulsystems auf Schulleistungen und soziales Lernen. Ein Vergleich zwischen Gesamtschule und dreigliedrigem Schulsystem 673
- WOLFGANG-P. TESCHNER/
GERLIND LIND/BERND RÖPCKE Zusammenhänge zwischen Schulmerkmalen und Einstellungen von Schülern zu ihrer Schule. Eine empirische Untersuchung in 10. Klassen aus schleswig-holsteinischen Gesamt- und Regelschulen 699
- GOTTFRIED PETRI Evaluation der österreichischen Gesamtschulversuche 719
- GERD SATTLER Inhaltliche und methodische Differenzierung in Fachleistungskursen an Gesamtschulen 733
- PETER OEHLERT Der Leistungsvergleich zwischen traditionellen Schulen und Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse und kritische Interpretation der Untersuchungen durch das Konstanzer Zentrum I für Bildungsforschung 751
- JÜRGEN BAUMERT Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule. Zu den Untersuchungen von Tillmann et al. und Diederich/Wulf 761

II. Zur Diskussion

- RAIMUND WIMMER Konturen einer gerechten Schule – und was das Recht dafür tun kann 775
- PAUL MIKAT Zur gesellschaftspolitischen Bedeutung Freier Schulen 789

III. Besprechungen

DIETRICH BENNER

Eberhard Gruber: Nicht-hierarchische Verhältnistheorie und pädagogische Praxis 795

WOLFGANG KLAFKI

Gisela Wilkending: Volksbildung und Pädagogik „vom Kinde aus“ 798

WOLFGANG SCHEIBE

Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik 804

Pädagogische Neuerscheinungen 811

Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:

Dr. Jürgen Baumert, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Prof. Dr. Dietrich Benner, Goethestraße 17, 4401 Altenberge; Eick Dreher, M.A., Gustav-Schwab-Straße 20, 7750 Konstanz; Prof. Dr. Helmut Fend, Fischerstraße 15, 7750 Konstanz; Dr. Hans Haenisch, Riemenschneiderstraße 5, 4040 Neuß 21; Dr. Richard Klaghofer, Turnierstraße 6, 7750 Konstanz; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, Erfurter Straße 1, 3550 Marburg; Gerlind Lind, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Prof. Dr. Paul Mikat MdB, Bundeshaus, 5300 Bonn; Dr. Peter Oehlert, Rotheweg 117, 4790 Paderborn; Dr. Gottfried Petri, Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung/Abt. II, Hans-Sachs-Gasse 14/III, A-8010 Graz, Österreich; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33; Bernd Röpcke, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Gerd Sattler, Adolf-Martens-Straße 11, 1000 Berlin 45; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, Schönstraße 72b, 8000 München 90; Prof. Dr. Wolfgang P. Teschner, Projekt WAS, Schreberweg 10, 2300 Kronshagen-Kiel; Dr. Dr. Raimund Wimmer, Edinghäuser Straße 9, 4500 Osnabrück.

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Schwann Verlages (Düsseldorf) bei.

Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktion: Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f., und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Weinheim und Verlag Beltz & Co. Basel. Bibliographische Abkürzung: Z. f. Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Verlag Beltz & Co. Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

ISSN 0044-3247

Fallstudien zur Entwicklung und Wirklichkeit der Gesamtschule

*Zu den Untersuchungen von TILLMANN et al. und DIEDERICH/WULF**

Beide im vergangenen Jahr vorgelegten Bücher berichten über Gesamtschuluntersuchungen, die im umfangreichen Programm empirischer Begleitforschung wichtige Sonderfälle darstellen; Sonderfälle insofern, als sie auf die Analyse der Varianz von Schulen innerhalb ein und derselben Schulform ausgerichtet sind bzw. sich auf eine breite und zugleich differenzierte Beschreibung einer Einzelschule, ihrer generellen Merkmale als Sekundarschule und ihrer Eigenheiten als individuelle Gesamt- und Ganztagschule einlassen. Die Studie von TILLMANN et al. verbindet einen Überblick über den Entwicklungsstand der kooperativen Gesamtschule in Hessen mit der Analyse des Reformverlaufs an vier Einzelschulen, die in ihrer unterschiedlichen Entwicklung charakteristische Varianten des Innovationsprozesses repräsentieren. Die Untersuchung verfolgt zunächst die Absicht, unser empirisches Wissen über die Umsetzung von Strukturreformen im Bildungsbereich zu verbessern. Damit schließt die Studie an Fragestellungen der „Implementationsforschung“, eines in den letzten Jahren avancierten Gebiets soziologischer und politikwissenschaftlicher Forschung an (MAYNTZ 1977; BOHNE/HUCKE 1978; WOLLMANN 1979). Weiterreichendes Ziel ist es jedoch, einen Beitrag zu einer empirisch fundierten Theorie der Schulentwicklung zu leisten.

Die Fallstudie von DIEDERICH/WULF will gleichsam in einer Momentaufnahme das differenzierte Bild einer nordrhein-westfälischen Gesamtschule festhalten, wobei die Autoren versuchen, vor dem Hintergrund genereller schulischer Strukturmerkmale die „Alltäglichkeit“ dieser Schule, aber im Vergleich zu möglichen Alternativlösungen auch ihre Besonderheiten sichtbar werden zu lassen. Die Arbeit versteht sich so zunächst als Bericht über den Alltag einer normalen großen *Schule* im Sekundarbereich, die als konsolidierte Gesamtschule im Rahmen des nordrhein-westfälischen Grundmodells überdies für bestimmte Probleme beachtenswerte Lösungen aufzuweisen hat. Sie möchte die Komplexität der Schulwirklichkeit in Erinnerung rufen und auf Forschungsfragen hinweisen, die von der Begleitforschung zur Gesamtschule vernachlässigt oder theoretisch unzureichend ausgearbeitet wurden. Nicht zuletzt beabsichtigt diese Fallstudie wohl auch, Plädoyer für eine Schulforschung zu sein, die in der Entwicklung ihrer theoretischen Konstrukte sensibler für eine adäquate Rekonstruktion des Untersuchungsgegenstandes ist, damit Untersuchungsbefunde im Rahmen der „vorwissenschaftlichen Objektivierung der erfahrbaren

* KLAUS-JÜRGEN TILLMANN/MARGARET BUSSIGEL/ELMAR PHILIPP/ERNST RÖSNER: Kooperative Gesamtschule – Modell und Realität. Eine Analyse schulischer Innovationsprozesse. Weinheim/Basel: Beltz 1979. 386 S., DM 30,-. – JÜRGEN DIEDERICH/CHRISTOPH WULF unter Mitarbeit von URSULA DIEDERICH: Gesamtschulalltag. Die Fallstudie Kierspe. Lehr-, Lern- und Sozialverhalten an nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. (Schule und Weiterbildung, Arbeitsmaterialien und Berichte zur Sekundarstufe I. Bd. 1. Hrsg. vom Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und -weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.) Paderborn: Schöningh 1979. 272 S., DM 10,40.

Geschehnisse interpretierbar bleiben“ (HABERMAS). – Beide Untersuchungen greifen stärker, als Begleitforschung es üblicherweise tut, auf qualitative Daten zurück. Die Befunde werden allerdings in sehr unterschiedlicher Weise (verbunden mit quantitativen Informationen) im Gesamtzusammenhang der Argumentation verwendet. Gerade in dieser Unterschiedlichkeit bieten die Arbeiten Beispiele für Möglichkeiten und Grenzen von Fallstudien.

Kooperative Gesamtschulen – Bausteine zukünftiger Schulentwicklung?

Wenn man von den Hinweisen ausgeht, die das Münchner STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG UND BILDUNGSPLANUNG in seinem Bericht zur Arbeit der kooperativen Gesamtschulen im Freistaat Bayern gab (SCHORB 1977), könnte man diese Frage für beantwortet halten.

Bei den bayerischen kooperativen Gesamtschulen scheint es sich in der Regel trotz organisatorischer Zusammenfassung um weitgehend getrennte Schuleinheiten zu handeln, für die nicht einmal die gemeinsame Nutzung von Fachräumen oder Pausenhöfen selbstverständlich ist. Diese Schulform zeichnet offenbar kaum etwas gegenüber dem traditionellen Schulsystem aus. Auch an den Schulen, wo dem Bericht nach ein gewisses Maß an Lehrerk Kooperation anzutreffen ist, scheint die curriculare und didaktische Abstimmung nicht soweit vorangekommen zu sein, daß sich eine nennenswerte Durchlässigkeit zwischen den Schulzweigen ergeben hätte. Ebenso erreichen schulzweigübergreifende Wahl- und Neigungskurse im Berichtszeitraum im allgemeinen nur einen sehr bescheidenen Anteil der Schülerschaft. Der durch den bayerischen Bericht vermittelte Eindruck der Unbeweglichkeit der kooperativen Gesamtschule wurde, zumindest was die Frage der Durchlässigkeit betrifft, mit dem Zwischenbericht, den das Projekt „Koordinierte Lernerfolgsmessung“ über seine Untersuchung in schleswig-holsteinischen Gesamtschulen vorgelegte, modifiziert: An den kooperativen Gesamtschulen dieses Bundeslandes zeichnete sich eine verstärkte Aufwärtsmobilität anscheinend ohne befürchtete Senkung des Leistungsniveaus ab (ROYL et al. 1977).

Umfangreiches Material aber, das zum Überdenken der eingangs gestellten Frage einlädt, lieferte erst die Arbeit von TILLMANN et al. Mit diesem Buch legte eine Projektgruppe der ARBEITSSTELLE FÜR SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund (AFS), im vergangenen Jahr einen umfangreichen Forschungsbericht vor, der auf der Grundlage einer in den Jahren 1975–1977 durchgeführten empirischen Untersuchung einen breiten Überblick über den Entwicklungsstand der hessischen kooperativen Gesamtschulen mit einer detaillierten Beschreibung und Analyse des Reformverlaufs an vier Einzelschulen verbindet. Dabei versuchen die Autoren, ein empirisch gehaltvolles Modell der Schulentwicklung herauszupräparieren, das die Politikformulierung auf Landesebene, regionale und lokale Determinanten von Schulentwicklung und innerinstitutionelle Faktoren aufeinander bezieht.

Die Untersuchung der Projektgruppe ist aus mehreren Gründen besonders bemerkenswert. Einmal gibt sie Antwort auf die seit langem drängende Frage, wie es eigentlich mit den kooperativen Gesamtschulen in Hessen steht (im Jahr 1978 wurden in diesem Bundesland 96 kooperative Schulen betrieben). Diese Antwort ist um so wichtiger, als die kooperativen Gesamtschulen im Unterschied zu den integrierten Schulen, die überwiegend durch Neugründungen entstanden sind, Beispiele für die Weiterentwicklung des Regelschulwesens durch unterschiedliche Formen von Umgründungen darstellen. Zum anderen verbindet die Studie in geschickter Weise ein als Totalerhebung angelegtes Survey mit vier

Einzelfalluntersuchungen, die wiederum so entworfen sind, daß sich Ergebnisse qualitativer und quantitativer Erhebungen wechselseitig stützen. Und schließlich werden die Befunde im Rahmen eines heuristischen Modells von Schulentwicklung interpretiert, das erlaubt, außerschulische und innerschulische Entscheidungsprozesse zueinander in Beziehung zu setzen.

Die Studie hat zwei analytische Schwerpunkte. Sie konzentriert sich einmal auf die Untersuchung der Dynamik kommunaler Schulentwicklung – einen Problembereich, der angesichts der gängigen Vorstellung von der zentralen Steuerung und Steuerbarkeit unseres Bildungssystems eher vernachlässigt wird. Den zweiten Schwerpunkt stellen Beschreibung und Analyse der Varianz zwischen Schulen derselben Schulform dar. Auch hierbei handelt es sich um einen Komplex von Fragestellungen, deren Bedeutung die empirische Schulforschung wohl nicht zuletzt infolge des politisch bedingten Interesses an Intersystemvergleichen keineswegs angemessen Rechnung getragen hat. Aufgrund dieser doppelten Perspektive dürften die Ergebnisse dieser Untersuchung besondere Bedeutung für die Analyse, vielleicht auch für Steuerung der Entwicklung des dreigliedrigen Schulsystems unter den Bedingungen zurückgehender Schülerzahlen haben.

Nach einem knappen Überblick über die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen sowie die quantitative Entwicklung der kooperativen Gesamtschulen in Hessen werden die Survey-Ergebnisse berichtet. Dieser Untersuchungsteil vermittelt einen Überblick über den Kooperationsstand der Gesamtschulen in den Dimensionen räumlicher, curricular-didaktischer und personeller Zusammenarbeit. Dabei wird jede Dimension mit vier oder fünf möglichst objektiven Indikatoren operationalisiert, die jeweils zu einem Index zusammengefaßt werden. Die *räumlich-organisatorische Zusammenarbeit* wird erfaßt durch (a) Belegung von Klassenräumen (schulzweigspezifische oder schulzweigübergreifende Nutzung von Gebäudeteilen), (b) Nutzung von Fachräumen und zentralen Einrichtungen, (c) Aufteilung von Lehrerzimmern, (d) Lage der Büros der Schulzweigleiter. – Zur Ermittlung der *curricular-didaktischen Kooperation* wurden erhoben: (a) Angleichung der Stunden tafeln, (b) Angleichung von Lehrplänen (Abstimmung der Stoffverteilungspläne), (c) Angleichung von Lehrbüchern, (d) zweigübergreifende Unterrichtsplanung, (e) zweigübergreifende Leistungsmessung. – Die Dimension *personeller Zusammenarbeit* wird repräsentiert durch: (a) zweigübergreifenden Lehrereinsatz (Klassenlehrer/Fachlehrer), (b) zeitgleichen Unterricht (Bankbildung im Stundenplan), (c) Nutzung des zeitgleichen Unterrichts durch Schüler (fachgebundener Teilaufstieg), (d) zweigübergreifende Lerngruppen.

Die Befunde zeigen, daß die Möglichkeit räumlich-organisatorischer Kooperation in den Gesamtschulen weitgehend genutzt wird, im Bereich der curricular-didaktischen Zusammenarbeit eine relativ große Streuung anzutreffen ist und die personelle Zusammenarbeit überwiegend niedrig ausgeprägt ist. Da der Bericht (nicht zuletzt aus Platzgründen) sich vor allem auf die Diskussion der aggregierten Maße konzentriert, werden für die einzelnen Indikatoren leider nicht in allen Fällen Verteilungen angegeben und analysiert, obwohl interessante Detailergebnisse zu berichten wären. Daß eine kooperative Gesamtschule versucht, zu einer groben Angleichung ihrer Stoffverteilungspläne zu gelangen (vor allem wenn die gültigen schulformbezogenen Lehrpläne stark veraltet sind), ist wichtig zu erfahren, aber nicht völlig überraschend. Ebenso verhält es sich mit der Abstimmung bei der Auswahl und dem Einsatz von Lehrbüchern. Wie aber löst eine auf Zusammenarbeit bedachte Schule das zentrale Problem schulformbezogener Stundentafeln, deren Harmonisierung geradezu eine Voraussetzung für zweigübergreifende Unterrichtsplanung und Leistungsmessung sowie für zeitgleichen Unterricht und fachgebundenen Teilaufstieg darstellt? Daß Schulen mit widersinnigen administrativen Vorgaben leben können (in Hessen sind die Stundentafeln für die Sekundarstufe I allerdings mittlerweile harmonisiert) und zu

im Grunde erstaunlichen Lösungen kommen, setzen die berichteten aggregierten Befunde der Untersuchung voraus. Um zu erfahren, in welcher Weise etwa kooperative Schulen Lehrermangel verwalten können, muß man auf den ausführlicheren Zwischenbericht des Projekts zurückgreifen (TILLMANN et al. 1975).

Als generelles Ergebnis ist der Untersuchung zu entnehmen, daß es einerseits bestimmte Randbedingungen gibt, die eine Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Schulzweigen fördern, daß aber andererseits auch strukturelle Hindernisse für eine Kooperation innerhalb des Gestaltungsspielraums, den eine Schule für sich selbst definiert, überwunden werden können. So scheint etwa in kleineren Schulen, deren Betriebsgröße bei Schulzweigtrennung keinen durchgehenden Fachunterricht erlaubt, ein struktureller Druck zu enger personeller Zusammenarbeit in Form von Lehrertausch zu entstehen. Es ist aber auch deutlich, daß Schulen strukturelle Kooperationswiderstände, etwa schulzweigspezifische Stundentafeln oder Lehrbücher, in geschickter Weise ausräumen können – ein Befund, der geeignet sein könnte, Vorstellungen von einer strikten bürokratischen Steuerung und Überwachung der Schule zu korrigieren.

In einem anschließenden Analyseschritt setzen die Autoren die Kooperationsindices und ausgewählte Strukturmerkmale der Schulen zueinander in Beziehung. Dabei identifizieren sie zwei Strukturformen, die als günstige bzw. ungünstige Rahmenbedingungen für die Entfaltung von Kooperation angesehen werden können. Stärkere Zusammenarbeit fand sich vor allem dort, wo schulformbezogene Gesamtschulen durch Erweiterung von bestehenden Haupt- und Realschulen um einen Gymnasialzweig entstanden (Strukturtyp I „Erweiterung“). Hierbei handelte es sich in der Regel um Schulen, die sich im Aufbau befanden, (noch) keine gymnasiale Oberstufe besaßen und folglich auch eine geringere Betriebsgröße hatten. Schwächer ausgeprägt war die Zusammenarbeit an jenen Schulen, die durch Zusammenlegung eines voll ausgebauten Gymnasiums mit Haupt- und Realschule gebildet wurden (Strukturtyp II „Umgründung“). Die vier Schulen, die Gegenstand der Fallstudien des zweiten Untersuchungsteils waren, wurden als Extremfälle (mit jeweils hohem bzw. niedrigem Kooperationsstand) der beiden Strukturtypen ausgewählt.

Die Fallstudien, die den Kern des Buchs darstellen, beruhen auf vier eng aufeinander bezogenen Untersuchungsschritten. Zunächst werden die kommunalen Entscheidungsprozesse, die je nach Kommune innerhalb von fünf bis neun Jahren zur Einrichtung der schulformbezogenen Gesamtschule führten, rekonstruiert. Datenbasis sind zeitgeschichtliche Dokumente und Interviews mit Gewährsleuten. In einem zweiten Schritt zeichnen die Autoren den innerschulischen Entscheidungsgang und die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen den Schulzweigen anhand von Schuldokumenten und Interviews mit beteiligten Lehrern nach. Um die empirischen Daten für diese Untersuchungsabschnitte zu erheben, hielten sich Mitarbeiter der Projektgruppe mehrere Wochen in den untersuchten Schulen und Gemeinden auf. In einem dritten Schritt versuchen die Autoren, den Kooperationsstand der einzelnen Schule, wie er sich 1976 darbot, quantitativ zu beschreiben und innerschulische Faktoren zu erfassen, die den Verlauf des Reformprozesses beeinflussen. Zu diesem Zweck wurden vor allem Sozialdaten und Einstellungen der Lehrer und Elternschaft zur Schulreform erhoben. Am Schluß der Untersuchung – eher ein Appendix – steht der Versuch, das Maß realisierter Kooperation in einen Zusammenhang mit einigen Sozialisationseffekten bei Schülern (Abschlußaspirationen, Schulzufriedenheit, Selbstbild) zu bringen.

Erstes Ergebnis der Fallstudien ist die detaillierte und ungemein spannende Beschreibung der Entwicklung von vier Einzelschulen in ihrem regionalen und lokalen Kontext sowie die Analyse der Reformprozesse anhand eines mehrphasigen Entwicklungsmodells. Im Fall 1 oder: „Das Gymnasium muß am Ort bleiben“, wird der kommunale Rettungsversuch des örtlichen Gymnasiums beschrieben, das durch Schulkonkurrenz der benachbarten Kreisstadt in seinem Bestand bedroht ist. Der Bericht zeichnet ausführlich den Prozeß der Problemdefinition, Lösungssuche, Entscheidungsfindung und Implementation nach – der

schließlich zu einer Reproduktion des dreigliedrigen Schulwesens im Rahmen der kooperativen Gesamtschule führte. Die Umgründung im Fall 2 oder: „Ohne Gesamtschule kein Neubau“, ging ebenfalls auf eine Störung in der lokalen Schulversorgung zurück, die langfristig eine Bestandsgefährdung des örtlichen Gymnasiums bedeutete. Hier wurde durch das zentrale Steuerungsmittel der Schulbaufinanzierung die Entscheidung der Kommunen und der Schulkollegien für eine Gesamtschule vorgezeichnet. Die faktische Ausgestaltung der Schule zu einer hoch kooperativen schulformbezogenen Gesamtschule wurde in einem Kompromiß zwischen dem integrationsorientierten Lehrerkollegium der Haupt- und Realschule einerseits und der teilweise abwehrenden Lehrerschaft des Gymnasiums andererseits ausgehandelt. Im 3. Fall oder: „Der verlorene Wettlauf um die integrierte Gesamtschule“, bemühte sich eine expandierende Gemeinde intensiv um die Einrichtung einer integrierten Gesamtschule, um das örtliche Schulangebot, das in der Sekundarstufe I nur aus einer Hauptschule bestand, qualitativ und quantitativ zu verbessern. Die Einrichtung dieser Schule scheiterte am ablehnenden Votum des Kollegiums, das trotz grundsätzlicher Befürwortung der Gesamtschulreform die Belastungen eines Schulversuchs scheute. Das Ergebnis des Schulentwicklungsprozesses ist eine kooperative Gesamtschule, die die Zusammenarbeit zwischen den Schulformen bis zur Grenze der Integration ausgebaut hat. Der 4. Fall oder: „Reform gegen den Willen des Kollegiums“, schildert den Ausbau einer Mittelpunktschule in einer ländlichen Gemeinde des strukturschwachen Zonenrandgebietes unter dem demographischen Druck zunehmender Schülerzahlen in der Sekundarstufe I. Hier versandete eine Reform, die von der Schulverwaltung und dem Schulleiter durchgesetzt, aber vom Kollegium nicht mitgetragen wurde, in allgemeinem Desinteresse.

Man kann an dieser Stelle weder die vorzüglichen Feldkenntnisse der Autoren, die auch in anderen Arbeiten sichtbar werden (vgl. etwa BUSSIGEL 1980), angemessen würdigen noch die differenzierten Analysen und Schlußfolgerungen genauer vorstellen oder gar ihre Schlüssigkeit im Einzelfall überprüfen; auf einige generelle Ergebnisse der Fallstudien soll jedoch hingewiesen werden: In allen vier Fällen war eine Störung im lokalen Schulversorgungssystem Ausgangspunkt der Strukturreform, sei es, daß kurzfristig bei steigenden Schülerzahlen Kapazitäten erweitert werden mußten, das Angebot an weiterführenden Bildungsgängen nicht mehr ausreichte oder durch Konkurrenzgründungen und zurückgehende Schülerzahlen langfristig der Bestand einer weiterführenden Schule bedroht wurde. Bei der kommunalen Suche nach Lösungsmöglichkeiten, die Versorgungsstörung zu beheben, wirkten durch die Landesregierung gesetzte bildungspolitische Rahmenbedingungen, Genehmigungsvorbehalte, Vorschriften über Schulmindestgrößen oder Zuweisung von Finanzmitteln als Regulative. Am Prozeß der Entscheidungsfindung, der sich im Rahmen des verbleibenden Handlungsspielraums der Kommune vollzog, waren Lehrer der betroffenen Kollegien maßgebend beteiligt. In dieser Entscheidungsphase bildeten sich innerhalb der Schulkollegien bereits deutliche Erwartungen und Realisierungsabsprachen heraus, so daß mit der Entscheidung über die Strukturreform die konkrete Ausgestaltung des Modells im wesentlichen schon vorgezeichnet war. Keine der untersuchten Schulen hat sich nennenswert über den in der Gründungsphase realisierten Kooperationsstand hinaus weiterentwickelt.

Zwei Punkte verdienen besonders hervorgehoben zu werden: (1) Die Studie beschreibt und analysiert überzeugend die Dynamik kommunaler Schulentwicklung, die weniger

durch einen ideologischen Streit um Schulformen als vielmehr durch „harte“ Probleme der Schulversorgung – ein zentraler Gegenstand kommunaler Infrastrukturpolitik – angetrieben wird. Insbesondere scheinen demographische Veränderungen einen Anpassungsdruck zu erzeugen, der unter bestimmten Rahmenbedingungen Strukturveränderungen im Schulwesen begünstigt. (2) Die Untersuchung zeigt, daß bei der Lösung dieser Anpassungsprobleme durch Schulumründungen die Lehrerkollegien der bestehenden Schulen den tatsächlichen Entwicklungsprozeß entscheidend beeinflussen, so daß mit einer ganz erheblichen Varianz innerhalb ein und derselben Strukturform zu rechnen ist. Beide Befunde weisen auf die Probleme und Grenzen zentraler Steuerung des Bildungssystems hin und signalisieren zugleich, daß mit dem bevorstehenden Rückgang der Schülerzahlen in der Sekundarstufe I mit einem Dynamisierungsschub zu rechnen ist, der die Bildungsverwaltungen der Länder vor außerordentliche Steuerungsprobleme stellen dürfte (vgl. BROCKMEYER/HANSEN 1980; SCHORB 1980).

Bestands- oder Funktionsgefährdungen von Sekundarschulen infolge zurückgehender Schülerzahlen lassen relativ schwer steuerbare Gegenmaßnahmen der betroffenen Kommunen und Schulen erwarten. Die Erfahrungen mit demographischen Schwankungen in den fünfziger Jahren sowie die Reaktionen der bereits vom Rückgang der Schülerzahlen betroffenen Grundschulen legen die Annahme nahe, daß die Schulen nach Möglichkeit versuchen werden, ihren einmal erreichten Ausbaustand zu erhalten. Das gilt insbesondere für das Gymnasium, dessen neugestaltete Oberstufe – soll sie sinngemäß arbeiten – auf eine Mindestjahrgangsstärke von 90 bis 120 Schülern angewiesen ist. Aber auch die Realschulen dürften sich bemühen, die erreichte Breite im Unterrichtsangebot und damit die Offenheit zum Gymnasium zu bewahren. Beide Schulen werden aller Wahrscheinlichkeit nach ihre Pforten weiter öffnen, aber auch die innere Selektivität herabsetzen und damit einen Sog entfalten, der die Hauptschule in zunehmende Bedrängnis bringen dürfte, ohne daß daraus in allen Fällen eine Bestandssicherung der weiterführenden Schulen resultieren könnte. Wo aber das vorhandene Sekundarschulangebot gefährdet ist, müssen Kommunen eine Beeinträchtigung ihrer Infrastruktur befürchten. Das dürfte zunächst eine verstärkte Konkurrenz zwischen Nachbargemeinden zur Folge haben (die geschlossene Realschule im Nebenort sichert den eigenen Schulbestand), sodann aber die Kommunen (und Schulen) allen Lösungen geneigter machen, die es erlauben, ein volles Schulangebot bzw. den erreichten Ausbaustand bei relativ kleinen Betriebsgrößen aufrechtzuerhalten. Damit werden jedoch unterschiedliche Formen von Schulumründungen, die eine enge Kooperation von Schulzweigen bis hin zu ihrer Integration zum Ziel haben, als Maßnahmen der Schulentwicklung aus kommunaler und schulischer Sicht interessant.

Im letzten Drittel der Studie werden Ergebnisse der quantitativen Erhebungen berichtet, die in den untersuchten Einzelschulen durchgeführt wurden, um Aufschluß über die Wirkung und den Wirkungszusammenhang von Faktoren zu erhalten, die den Verlauf der Reformimplementation beeinflussen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung, die im wesentlichen die qualitativen Befunde stützen, zeigen, daß die Reformeinstellung und Implementationsabsichten der Lehrer, der Kooperationsdruck seitens der Schulleitung sowie die allgemeine Organisationsqualität der Schule mit der Ausprägung der Kooperationsbeziehungen zwischen den Schulzweigen kovariieren. Die Zusammenhänge sind nicht sehr straff, gleichwohl deutlich. (Die Implementationsabsicht der Lehrer erklärt etwa 15 Prozent der Varianz im Reformgehalt der Schulen.) Vergleichbare Zusammenhänge zwischen

Kooperationsstand und Merkmalen der Elternschaft ließen sich nicht sichern. Der Bericht schließt mit dem Versuch, Zusammenhänge von Sozialisierungseffekten und Kooperationsentwicklung zu beschreiben.

Der wichtigste theoretische Ertrag der Studie liegt in dem Versuch, Variablen der zentralen, regional/kommunalen und technisch/innerinstitutionellen Entscheidungsebene in einem Prozeßmodell der Schulentwicklung analytisch aufeinander zu beziehen. Dieses Modell ist wohl am besten als heuristisches Instrument verstanden, dessen Brauchbarkeit die Anlage der Untersuchung und die Organisation der erhobenen Daten hinreichend belegen. Der an andere Arbeiten der Forschungsstelle anschließende Versuch dagegen, dieses Modell in einer Auseinandersetzung mit einem sog. systemtheoretischen bzw. dialektischen „Paradigma der Schulentwicklung“ innerhalb soziologischer Theorietraditionen zu verorten, gelang m. E. weniger überzeugend (BAUER/ROLFF 1978) und ist vielleicht eher ein Beleg für die in der Bundesrepublik noch immer mangelhafte Rezeption funktional-struktureller Theorie.

Gesamtschulalltag – Schulalltag?

Die von DIEDERICH/WULF vorgelegte Fallstudie über die Gesamt- und Ganztagschule in Kierspe entstand im Rahmen des Programms zur wissenschaftlichen Begleitung der nordrhein-westfälischen Gesamtschulen. Die Arbeit sollte die quantitativen Intersystemvergleiche durch verhaltensnahe und komplexere Deskriptionen ergänzen und möglicherweise die theoretische Bedeutung gängiger Fragestellungen vergleichender Schulforschung relativieren. Sie war aber auch als Ergänzung und Korrektiv schulaufsichtlicher Berichterstattung gedacht, zu der sich die nordrhein-westfälische Schulverwaltung ähnlich wie in Bayern und Niedersachsen entschlossen hatte. Die Autoren der Studie gehen von einer Beschreibung und Analyse der Strukturmerkmale einer Gesamtschule des nordrhein-westfälischen Grundmodells aus, um dann zu fragen, welche strukturell bedingten Probleme – die zum Gutteil allgemeine Probleme staatlich verwalteter Schulen sind – die untersuchte Schule wahrnimmt, bewußt hält und bearbeitet. Besondere Aufmerksamkeit widmen sie der Frage, mit welchen Prioritäten die Schule in der Schulverfassung angelegte Zielkonflikte diskutiert und entscheidet. Mit dieser breiten Fragestellung verdient die Studie Interesse nicht nur als Gesamtschulbericht.

Für die Wahl der Gesamtschule in Kierspe als Untersuchungsgegenstand sprachen im wesentlichen zwei Gründe. Die Schule – eine der ersten Gesamtschulgründungen in Nordrhein-Westfalen – zählt zu den konsolidierten Gesamtschulen des Landes. Ihre Aufbauphase wurde mit der Entlassung des ersten Abiturientenjahrgangs im Jahre 1978 im wesentlichen abgeschlossen; konsolidiert heißt aber auch, daß diese Schule niemals Schlagzeilen gemacht hat, kein Sorgenkind der Schulverwaltung war und in Kierspe über alle Rathausfraktionen hinweg immer als Schule der Kommune getragen wurde. Letztlich ausschlaggebend für die Auswahl war dann der glückliche Umstand, daß einer der Autoren im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung über ein Jahr hinweg kontinuierlichen Kontakt zu dieser Schule gepflegt hatte und wichtige Informationen über ihre Organisationsstruktur und Arbeitsweise sammeln konnte. Im Mai und Juni 1978 wurde die Verbindung durch häufigere Besuche intensiviert und ein dreiwöchiger Forschungsaufenthalt in der Schule abgesprochen. Diesen Besuch, der dazu dienen sollte, Unterricht und Schulleben in ihrem eigenen Rhythmus beobachtend zu verfolgen, stattete die Familie DIEDERICH der Schule im August/September 1978 ab: JÜRGEN und URSULA DIEDERICH führten die Erhebung durch, ihre Söhne Folke und Hauke wurden eingeschult.

Die Datenbasis der Fallstudie ist insgesamt breit und heterogen. Sie reicht von Dokumenten und Unterlagen unterschiedlichster Art, die über eine und in einer Schule verfügbar sind, über standardisierte und informelle Beobachtungsprotokolle, Mitschriften von Interviews und Notizen über beiläufige Gespräche mit Lehrern, Eltern und Schülern bis hin zu Erzählungen der DIEDERICH-Kinder. Auf dieser Grundlage ist ein Bericht entstanden, der mit fünf Themenschwerpunkten ein überwiegend dichtes Bild der Schule entstehen läßt. Diese Themen sind: Struktur und Arbeitsweise von Konferenzen, Unterricht in der 5. und 6. Jahrgangsstufe, das Differenzierungssystem der Schule sowie der Ganztagsbereich und die Beratungsaktivitäten. Eine Beschreibung des Lehrerkollegiums und eine Skizze, die versucht, die regionale Bedeutung der Schule anzudeuten, runden die Darstellung ab. Besonders informationsreich, plastisch und fesselnd sind jene Kapitel, für die umfangreiches Beobachtungsmaterial aus der dreiwöchigen Schulbegehung zur Verfügung stand. Es finden sich darin einige glänzende Beschreibungen von Konferenz- und Unterrichtssituationen. Dagegen ist die Darstellung des Ganztagsbereichs und des Beratungssystems, für die offenbar keine Daten systematischer Beobachtung verfügbar waren, eher zu einem Tableau geraten, das wohl einen Überblick über Angebot und Tätigkeit vermittelt, aber von der Dynamik des Schullebens nur wenig spüren läßt. Relativ blaß bleiben auch Elternarbeit, Tätigkeit der Schulkonferenz, Beziehungen zwischen Schulleitung und Lehrern, Arbeit des Lehrerrats oder die Mitwirkung von Schülern – einfach, weil ein dreiwöchiger Aufenthalt viel zu kurz ist, um alle diese Bereiche durch Beobachtung zu erschließen. Das folgende Referat wird sich deshalb auch auf die besser dokumentierten Themenbereiche konzentrieren.

Beschreibung und Analyse der Zusammenarbeit im Kollegium gehen von einer „doppelten Konferenzstruktur“ aus, die in einer „Bildungs-“ und „Erziehungslinie“ Ausdruck findet. Zur Erziehungslinie werden die Klassenkonferenzen sowie die Jahrgangsstufenkonferenzen und zur Bildungslinie die Jahrgangs-Teamkonferenzen sowie die Fach-/Fachbereichskonferenzen gerechnet. Beide Linien schneiden sich in der Lehrerkonferenz und der Schulleitung. Den Begriff „Bildung“ verwenden die Autoren für Situationen, in denen Schüler sich mit „Unterrichtsgegenständen“ auseinandersetzen. „Entscheidendes Kriterium ist immer, daß sie einer ‚Objektivierung menschlichen Geistes‘ gegenüberstehen und andere Personen dabei nur als Vermittler auftreten“ (S. 40). Dagegen soll der Erziehungsbegriff Situationen personaler Interaktion vorbehalten bleiben: „... wenn Personen sich miteinander auseinandersetzen, wenn es um ihre Haltungen, Einstellungen, um Werte geht ... Entscheidendes Kriterium ist, daß nun ‚Objektivierung‘ nur Mittlerfunktion in einer Sphäre personaler Beeinflussung hat“ (S. 40f.). Von Bildung und Erziehung – Begriffe, mit denen emphatisch an die eigentliche Aufgabe von Schule erinnert werden soll – setzt die Studie einerseits „Voraussetzungen und Folgen“ der Erfüllung dieser Aufgaben (wie etwa Curriculum oder Disziplin bzw. Noten oder Lob) und andererseits Organisation und Verwaltung ab. Wenn vor dem Hintergrund dieser etwas überraschenden theoretischen Abgrenzungen gefragt wird, inwieweit Konferenzen über Bildung bzw. Erziehung handeln, scheint die Antwort aufgrund des definitiven Bias vorgezeichnet zu sein: nämlich, daß Konferenzen in dem Augenblick, wo sie organisationsstrukturell notwendig werden, Bildung, vor allem aber Erziehung sträflich vernachlässigen. Die Autoren haben einige Mühe, den selbst ausgelegten Fallstrick zu umgehen.

Die Beobachtung der „Erziehungskonferenzen“ wird durch die Fragestellung angeleitet, wie die Kontinuität erzieherischen Verhaltens über den Wechsel von Personen hinweg gesichert werden kann. Besondere Aufmerksamkeit gilt dabei der Frage nach der Herausbildung pädagogischer Traditionen, die das Gesicht der Schule prägen, nach dem Verhältnis von formellen und informellen Regelungen sowie nach der Breite und Bedeutung wenig definierter Grenzbereiche zwischen formellem und informellem Reglement. Der Bericht bietet Skizzen zu fünf beobachteten Konferenzen (Klassen-, Jahrgangsstufen- und Lehrer-

konferenzen). Diese Skizzen zeigen zunächst einmal die große Routiniertheit des Konferenzbetriebs: hohes Verhandlungstempo, Sachlichkeit in der Diskussion und Konzilianz im persönlichen Umgang. Wenn Lehrer dieser Schule sagen, sie hätten gelernt zu kooperieren, so wird dies in den Konferenzbeschreibungen sichtbar. Es wird auch deutlich, daß die Schule insgesamt große Abstimmungsleistungen erreicht und zugleich für ein breites Spektrum erzieherischer Probleme sensibel ist (wenngleich in den Konferenzen natürlich wenig über Erziehung im Sinne des eingeführten Begriffs gesprochen wird). Das Kollegium vermochte offenbar eine Reihe von pädagogischen Traditionen vor allem informeller Art herauszubilden. Die Berichterstatter deuten vorsichtig die Frage an, ob nicht in einigen Fällen eine stärkere Formalisierung angeraten wäre. Sie diskutieren dieses Thema mit einem generellen Hinweis auf die Bedeutung formalisierter Regeln als wichtiger Entlastungsmöglichkeiten für den Lehrer, als Voraussetzung oder zumindest Erleichterung zur Herstellung eines stabilen pädagogischen Verhältnisses und schließlich als Sozialisationsfaktoren institutioneller Art. Zugleich befreien sie sich damit von den selbst angelegten Fesseln einer etwas unglücklichen theoretischen Konstruktion.

Auf der „Bildungslinie“ wurden Fachkonferenzen für die Fächer Deutsch, Technik, Kunst, Chemie, Englisch, Mathematik und Gesellschaftslehre beobachtet. Der Bericht enthält Skizzen für die Fächer Mathematik, Gesellschaftslehre und Chemie. Mit dieser Auswahl soll die Arbeitsweise von Konferenzen vorgeführt werden, die sich hinsichtlich der Anzahl beteiligter Personen und hinsichtlich der Strukturiertheit und Homogenität der in den Fächern repräsentierten Wissenskomplexe erheblich unterscheiden. Die Beobachtungsbefunde stützen die Annahme, daß mit diesen Rahmenbedingungen Art der Themenstellung, Arbeitsprozesse und Resultate der Konferenzen kovariieren. In den kleineren und/oder homogenen Fächern scheint nach mehrjähriger Arbeit ein Reservoir erprobter Unterrichtseinheiten nebst den zugehörigen Medien und Tests verfügbar zu sein, auf das jeder Lehrer zurückgreifen kann. In den entsprechenden Fachkonferenzen dominieren inhaltliche Planung und Abstimmung; erarbeitetes und angebotenes Material sowie vorliegende Pläne werden gesichtet, revidiert und ergänzt. Durch die gemeinsame Unterrichtsplanung wird auch ein erhebliches Maß an Abstimmung erreicht (jahrgangsübergreifende Tests, vereinheitlichte Terminologie, Grundstock gemeinsamer Konzepte und Beispiele u. a.). Zugleich wird eine gewisse soziale Kontrolle ausgeübt, die zur Angleichung von Arbeitsaufwand und fachlicher Qualifikation der Kollegen beiträgt. Die Fachkonferenzen der großen heterogenen Fächer dagegen, für die man nicht ohne weiteres eine didaktische Grundstruktur skizzieren, geschweige denn Konsens erzielen könnte, tun sich relativ schwer, überhaupt die Ebene inhaltlicher Planung zu erreichen. Man informiert, organisiert oder stimmt sich über Grundsätze ab. Unterrichtsplanung findet hier eher in den Jahrgangs-Teamkonferenzen statt, in denen Lehrer, die dasselbe Unterrichtsfach auf einer Jahrgangsstufe unterrichten, zusammenarbeiten. Aber auch dort werden in der Regel keine Resultate erreicht, die den Planungsergebnissen der kleinen und homogenen Fächer vergleichbar wären. Die Autoren der Fallstudie knüpfen daran die grundsätzliche Frage, inwieweit für Fächer, über deren didaktische Grundstruktur sich nur schwer Einigung erzielen läßt (wie etwa in Deutsch, Gesellschaftskunde, Kunst oder auch den Fremdsprachen), stärkere Vorplanung und Abstimmung überhaupt erstrebenswert sind oder ob nicht angesichts der sehr unterschiedlichen Interessen- und Kenntnischwerpunkte der Fachlehrer ein höheres Maß an individueller Vorbereitung grundsätzlich wünschenswert oder gar notwendig ist. Aber: „kooperative Unterrichtsplanung oder individuelle Unterrichtsvorbereitung, beides zusammen paßt nicht in die gleiche Woche“ (S. 83).

Kern der Fallstudie ist die Beobachtung von Unterricht in der Gesamtschule. Der Bericht über die Befunde ist in zwei Kapitel eingeteilt, von denen eines über die Einführung der neuen fünften Schuljahre und den Sachunterricht in der 6. Jahrgangsstufe handelt und das andere dem Unterricht im Differenzierungssystem der Jahrgangsstufen 7 bis 10 gewidmet ist. Der Abschnitt beginnt mit einem darstellerischen Glanzstück, der Beschreibung der Aufnahmefeier für den neuen Schuljahrgang; daran schließt sich ein Überblick über die ersten Schulstunden in verschiedenen Klassen und Fächern an. Dieser Überblick gibt

einen lebendigen Eindruck von den Zumutungen des Schulalltags, wie (souverän) Schüler damit umgehen und welche hohen Anforderungen gerade offene Anfangssituationen, in denen wichtige Definitionsleistungen erbracht werden müssen, an den Lehrer stellen. Zugleich ergänzen diese Beschreibungen die vorangegangenen Ausführungen über die Fachkonferenzen, indem sie unterschiedliche Arbeitsweisen und Traditionen verschiedener Fächer und Arbeitsbereiche sichtbar werden lassen, die sich selbst zuweilen jeweils als „atypische Ecken der Schule“ bezeichnen.

Es folgt ein Bericht über die Ergebnisse standardisierter Beobachtung zur Verwendung von Methoden zum selbständigen Bildungserwerb im Sachunterricht der 6. Jahrgangsstufe (die Fragestellung knüpft an eine frühere Untersuchung von DIEDERICH [1973] an, die auch zu Vergleichszwecken genutzt wurde). In diesem Abschnitt, der nicht einfach zu lesen ist und im Grunde immer wieder den Rückgriff auf die ältere Untersuchung erfordert, werden als wichtigste Ergebnisse referiert, daß im Sachunterricht des 6. Schuljahrs im Vergleich zu Förderstufenklassen in Offenbach in der Gesamtschule Kierspe etwas mehr Veranschaulichungsmittel eingesetzt werden, etwas weniger schriftliche Formen der Selbsttätigkeit zu beobachten sind, deutlich seltener Unterrichtsgespräche geführt und häufigere Kontakte zwischen den Schülern und Lehrern bei der Stillarbeit beobachtet werden sowie mehr „Begleittätigkeiten“ auftreten. Die Autoren interpretieren diese Befunde als Hinweis darauf, daß an der Gesamtschule dezentrale Unterrichtsformen gegenüber zentralen Situationen größeres Gewicht haben. Zugleich weisen sie jedoch auf die problematische Begleiterscheinung hin, daß diese Unterrichtsformen offenbar nicht ausreichend durch Abschnitte ergänzt werden, die der Sicherung von Unterrichtsergebnissen und Basiswissen sowie der Übung von Fertigkeiten dienen.

Dieses Übersichtsreferat wird durch einige Skizzen von Unterrichtssituationen erweitert, in denen Ansätze „positiver“ Abweichung vom erreichten Durchschnitt sichtbar werden. In diesen Schilderungen treten einige Grundzüge der Unterrichtsphilosophie der Autoren deutlicher zutage. Man meint, die Inspiration von H. RUMPF zu spüren, wenn ein Defizit an anschaulichem Umgang mit konkreten Sachverhalten mit den Worten kommentiert wird: „[Die Gründe] sind schon in den Stundenplänen und den Bildungsplänen . . . angelegt, deren Kompromißcharakter verhindert, daß so etwas wie eine einheitliche Vorstellung von ‚Bildung‘ zum Auftrag der Schule werden könnte. Sie wurzeln tief in dem Mißverständnis, Unterricht bestehe darin, den Schülern etwas ‚beizubringen‘ . . . Sie werden schließlich exekutiert durch einen Stundenplan, der Fächersalat im 45-Minuten-Rhythmus verordnet. Wenn jemand verhindern wollte, daß Schüler sich in eine Sache vertiefen, Interessen entwickeln, versunken arbeiten, könnte er sich kein perfekteres System ausdenken als unsere gegenwärtigen Schulen“ (S. 126). Trotz der Attacke, die die Autoren überdies gegen die „Festlegung der Lehrerausbildung auf das Fachlehrersystem“ und „die falsch verstandene ‚Wissensorientierung‘ des Unterrichts“ reiten (S. 260), möchten sie keineswegs – ebensowenig wie die Lehrer der Gesamtschule – zur einklassigen Dorfschule oder zur wenig gegliederten Volksschule zurückkehren. Sie kennen selbstverständlich Vorzüge und Kosten funktionaler Differenzierung. Und schließlich zeigen sie ja auch eine gewisse Faszination von der Angebotsbreite der differenzierten Gesamtschule – ein „Lerngarten“, wie sie es nennen. Ich habe Zweifel, ob die Autoren selbst mit der angebotenen Lösung des Problems zufrieden sind: „... jedoch [ist] kein System völlig perfekt. Immer wieder gelingt es Lehrern und Schülern, den Bedingungen und Bestimmungen ein Schnippchen zu schlagen und dem Schulalltag doch noch ein paar sinnvolle Minuten abzuringen“ (S. 126). Das Beispiel gelungenen Unterrichts, das daran anschließend vorgeführt wird, ist eine Experimentalsituation im strengen Fachunterricht (Physik). (Zum Zusammenhang von Qualität der Fachausbildung und Flexibilität des Unterrichtsverhaltens im Fach Mathematik vgl. auch die empirischen Befunde von HOPF 1980.)

Der Abschnitt über äußere Differenzierung in der Sekundarstufe I ist sicherlich einer der wichtigsten des Buchs. Ausgangspunkt ist die Analyse der „Richtlinien für die Differen-

zierung in den Sekundarstufen I in der Gesamtschule“ (Erlaß des Kultusministeriums vom 25. 6. 1976). Der Erlaß unterscheidet: Binnendifferenzierung, fachbezogenen und fachunabhängigen Ausgleichsunterricht, Unterricht von Schülern mit Lese- und Rechtsschreibschwächen, Unterricht in Fachleistungskursen, Wahlpflichtdifferenzierung sowie fachübergreifende Differenzierung (*Streaming*). Zur Durchführung dieser Maßnahmen stehen den Gesamtschulen im Rahmen ihrer Grundstellenzahl fünf Lehrerwochenstunden pro zu bildender Klasse der Sekundarstufe I zur Verfügung. Für die Verteilung dieser Stunden auf die einzelnen Differenzierungsmaßnahmen legt der Erlaß einen bestimmten Rahmen fest, innerhalb dessen die Schulen eigene Entscheidungen treffen können. In den Jahrgangsstufen 6 wird der Unterricht (in der Regel) in der Stammgruppe durchgeführt. Äußere Differenzierung findet nur in Form von Ausgleichsunterricht bzw. LRS-Kursen statt. In den Jahrgangsstufen 7/8 tritt eine Fachleistungsdifferenzierung auf zwei Niveaus sowie die erste Wahlpflichtdifferenzierung in Kraft. Die fachübergreifende Differenzierung in den Jahrgangsstufen 9/10 lenkt auf unterschiedliche Abschlüsse hin.

Die Beschreibung der konkreten Ausgestaltung dieses Gerüsts sowie die Analyse von Unterrichtsstunden, die im wesentlichen die ganze Breite des Differenzierungssystems repräsentieren, vermitteln einen äußerst differenzierten, zugleich anschaulichen Eindruck von der Steuerungswirksamkeit zentraler administrativer Rahmenvorgaben und den Handlungsmöglichkeiten einer selbstbewußten Schule, die es versteht, sich in den Grenzen organisatorischer Grundstrukturen ein eigenes pädagogisches Profil zu geben. Man kann an dieser Stelle dem nuancierten Bericht mit einem knappen Überblick nur Unrecht tun; dennoch soll zumindest auf einige Punkte aufmerksam gemacht werden. Die Schule verzichtet auf äußere Differenzierungsmaßnahmen in der 6. Jahrgangsstufe sowie im Wahlpflichtbereich I, der im 7. Jahrgang mit den Alternativen 2. Fremdsprache, Technik/Wirtschaft und Naturwissenschaften einsetzt, obwohl eine Fachleistungsdifferenzierung von der Erlaßlage her möglich wäre. Fachleistungskurse auf zwei Niveaus werden dann wie vorgeschrieben im 7. Schuljahr für die Fächer Englisch und Mathematik und im 8. Schuljahr für Deutsch eingerichtet (ein Antrag der Schule auf undifferenzierten Deutschunterricht im 8. Schuljahr wurde von der Schulaufsicht nicht genehmigt). Eine wichtige Maßnahme der Schule ist jedoch, daß im 7. und 8. Jahrgang jeweils nur zwei Kerngruppen als neue Einheit betrachtet werden und die Kurszuweisungen nur innerhalb dieser Koppelung vorgenommen werden. Damit nimmt man eine größere Heterogenität der Grund- und Erweiterungskurse in Kauf, erhält jedoch dafür eher überschaubare Sozialverbände. Zugleich erzielt die Schule dadurch größere Freiheiten im Stundenplanbau. Gerade dieser Kunstgriff zeigt deutlich, wie Schulen auch bei einem relativ rigiden Erlaß innerhalb des vorhandenen Interpretationsspielraums eigenen pädagogischen Standards Geltung verschaffen können. In analoger Weise verfährt die Schule übrigens mit den Bestimmungen über Kurszuweisungen und Verwendung von Stundendeputaten.

Die Fachleistungsdifferenzierung wird in den Jahrgangsstufen 9/10 durch eine Abschlußdifferenzierung im Streaming-System ersetzt. Zu Beginn des 9. Jahrgangs werden neue Kerngruppen nach Maßgabe von Abschlußprognosen gebildet. Schüler mit der Prognose „Hauptschulabschluß“ bzw. „Hauptschulabschluß mit Qualifikationsvermerk“ werden jeweils in Stammgruppen zusammengefaßt. Diese administrative Vorschrift stieß in Kierspe, und nicht nur dort, auf große Kritik der Lehrer. Die Autoren der Fallstudie diskutieren sehr differenziert die Bestimmungen des Erlasses sowie die kritischen Einwände

und zeigen anhand der Untersuchungsbefunde, daß Befürchtungen der Lehrer hinsichtlich einer Stigmatisierung von Schülern in „Restklassen“ sich nicht bestätigten und es in gewissem Maß erleichtert wurde, die Realität unterschiedlicher Bildungskarrieren im Unterricht zu berücksichtigen.

Bei den Beobachtungen im Wahlpflichtbereich schließlich geht die Studie einmal der Frage unterschiedlicher Reputation von Wahlalternativen (Wahlpflichtbereich I) und zum anderen den Förderungsmöglichkeiten für „schnelle Lerner“ (Wahlpflichtbereich II) nach. Die Befunde geben Anlaß, nicht selten anzutreffende Vorurteile zu überdenken. Die Arbeit im Wahlpflichtfach Technik/Wirtschaft etwa scheint nicht nur mit den Alternativfächern Schritt zu halten, sondern sogar in mancher Hinsicht als Vorbild dienen zu können. Im Wahlpflichtbereich II, der von seinem Angebot her leistungsstarken Schülern, die ihre Wahlen nicht unter dem Gesichtspunkt erreichbarer Bewertungsstufen und Abschlüsse treffen müssen, „Entwicklungschancen von kaum zu übertreffender Reichhaltigkeit“ zu bieten scheint, wurde Unterricht in den Selektionsfächern Latein und Mathematik beobachtet. Die Studie zieht das Fazit, daß Schüler, die diese Kurse besuchen, auf die Frage, ob sie sich gegenüber Gymnasiasten benachteiligt fühlen, nur mit Verständnislosigkeit würden antworten können (wer nuanciertere Auskunft wünscht, muß einige Seiten weiterblättern, bis er in einem knappen Überblick über die Arbeit in der Sekundarstufe II Hinweise zur Notenentwicklung beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe findet). Das Kapitel schließt mit einer Reihe von Forschungsanregungen, von denen gerade die besonders originellen kaum ohne die Fallstudie gemacht worden wären.

Nach einer Beschreibung des Ganztagsbereichs und des Beratungssystems können die Autoren noch einmal die Frage stellen, ob Gesamtschulalltag Schulalltag sei. Die Antwort fällt deutlich aus: Gesamtschulalltag in Kierspe ist zu einem großen Teil Schulalltag, den die Schule mit anderen Sekundarschulen teilt. Darüber hinaus zeichnet diese Schule als Gesamtschule und als Schule individueller Prägung jedoch manches aus: Das ist einmal das breite Spektrum pädagogischer Probleme, die hier bewußt gehalten und bearbeitet werden, und das ist zum anderen eine Reihe überzeugender Problemlösungen – vor allem im Differenzierungsbereich –, die der Schule eine eigene pädagogische Qualität geben.

Literatur

- BAUER, K.-O./ROLFF, H.-G.: Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: BAUER, K.-O./ROLFF, H.-G. (Hrsg.): *Innovation und Schulentwicklung*. Weinheim 1978, S. 219–266.
- BOHNE, E./HUCKE, J.: Implementation als Thema der Verwaltungswissenschaft. In: *Studien zur Reform von Regierung und Verwaltung*. Schriftenreihe des Vereins für Verwaltungsreform und Verwaltungsforschung (1978), H. 10/II, S. 61–76.
- BROCKMEYER, R./HANSEN, R.: Probleme der Schulentwicklungsplanung am Beispiel Nordrhein-Westfalen. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Band 2. Reinbek/Stuttgart 1980. S. 817–865.
- BUSSIGEL, M.: Schulreform in einer Region: Das Beispiel Groß-Gerau. In: ROLFF, H.-G., et al. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Band 1. Weinheim 1980. S. 211–236.
- DIEDERICH, J.: *Fördern im Kernunterricht*. Hannover 1973.
- HOPF, D.: *Mathematikunterricht. Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums*. Stuttgart 1980.

- MAYNTZ, R.: Die Implementation politischer Programme: Theoretische Überlegungen zu einem neuen Forschungsgebiet. In: *Die Verwaltung* 12 (1977), S. 51–66.
- ROYL, W., et al.: Lernerfolg in Regel- und Gesamtschulen. Zwischenbericht 1971–1975. Kiel 1977.
- SCHORB, A. O. (Hrsg.): Schulversuche mit Gesamtschulen in Bayern. Stuttgart 1977.
- SCHORB, A. O.: Entwicklungen im Schulwesen eines Flächenstaates am Beispiel Bayern. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Band 2. Reinbek/Stuttgart 1980, S. 759–816.
- TILLMANN, K.-J., et al.: Soziale Organisation von Schulzentren im Bereich der Sekundarstufe I. 1. Zwischenbericht: Kooperationspraxis an schulformbezogenen Gesamtschulen Hessens. Ms. Dortmund (Arbeitsstelle für Schulentwicklungsforschung) 1975.
- WOLLMANN, H. (Hrsg.): Politik im Dickicht der Bürokratie. Beiträge zur Implementationsforschung. *Leviathan Sonderheft* 3/1979.